

“OS MENINOS NÃO SE VESTEM COMO MENINAS”: DESESTABILIZANDO NORMATIZAÇÕES DE CORPOS, GÊNERO E SEXUALIDADES COM O CURTA VESTIDO NUEVO

*"BOYS DO NOT DRESS LIKE GIRLS": DESTABILIZING STANDARDIZATIONS OF
BODIES, GENDER AND SEXUALITY WITH THE SHORT FILM VESTIDO NUEVO*

Marcos Lopes de Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Jequié, BA, Brasil

markuslopesouza@gmail.com

Anderson Ferrari

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Juiz de Fora, MG, Brasil

aferrari13@globocom

Resumo. O curta-metragem espanhol Vestido Nuevo narra a estória do menino Mário que, no dia em que se comemora o Carnaval na escola, chega com um vestido rosa e as unhas pintadas causando o estranhamento da comunidade escolar. Tendo este artefato cultural como disparador dos debates sobre diversidade de gênero e sexual, este artigo discute três cenas que capturaram as participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) relacionado à educação infantil de uma universidade federal em Minas Gerais, durante um encontro formativo em que se trabalhou com o curta-metragem. A perspectiva teórico metodológica que organiza nossas análises é a pós-estruturalista, centrando nas condições de emergência dos discursos e como eles nos convidam a pensar nossos modos de subjetivação. Os diálogos sobre as cenas contribuíram para a problematização do pensamento das participantes sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades, dentre as quais: as tensões envolvendo a família de estudantes que transgridem as normatizações; as múltiplas reações das/os colegas da turma com aqueles e aquelas entendidos como dissidentes de gênero e sexuais e as possíveis atitudes das/os educadoras/es ao se depararem em situações escolares com crianças que não se conformam com o gênero normativo.

Palavras-chave: artefato cultural, relações de gênero, sexualidades, formação docente.

Abstract. The Spanish short film Vestido Nuevo tells the story of the boy Mario who goes to school on Carnival's celebration day with a pink dress and painted nails causing the estrangement of the school community. Having this cultural artifact to trigger discussions on gender and sexual diversity, this article discusses three scenes that the participants of the Institutional Grant Program for Teaching Initiation (PIBID) captured related to early childhood education a Federal University in Minas Gerais, during a training meeting in which they worked with the short film. The methodological theoretical perspective that organizes our analysis is post structuralism, focusing on the discourse emergence conditions of and how they invite us to think about our subjectivity modes. The dialogues about the scenes contributed to questioning the participants' opinions on the issues of bodies, genders and sexualities, among which: the tensions involving the families of students who transgress the norms; the multiple reactions from classmates of those who are perceived as gender and sexual dissidents and the possible attitudes from the educators when faced with situations in school with children who do not conform to the normative gender.

Keywords: cultural artifact, gender relations, sexualities, teacher training.

INTRODUÇÃO

As nossas vivências enquanto formadores de docentes têm nos trazido algumas inquietações advindas de estudantes de licenciatura e de professores/as das escolas de educação básica. Dois grupos que, à princípio, estão em duas fases distintas de formação. O primeiro se dedicando a formação inicial nas Licenciaturas e o segundo buscando a formação em trabalho, em que a sala de aula e seus desafios aparecem intensamente. Mesmo em momentos distintos de formação, uma inquietação une esses dois grupos: ouvimos continuamente de professoras/es e de licenciandas/os que não foram “preparadas/os” para trabalhar com as questões de gênero e sexualidade durante o seu percurso formativo. Segundo essas(es) professoras(es), esse “despreparo” tem dificultado o trabalho com as questões de gênero e de sexualidade com suas/seus discentes. E, mesmos as licenciandas/os que estão tendo contato com essas discussões na formação inicial, não se sentem “suficientemente preparadas/os” para o trabalho nas escolas. Essas inquietações nos convidam pensar o sentido de formação que estão colocando em circulação e o que significa “estar preparados/as”?

Apesar de considerar que os espaços de formação docente negligenciam ou desconsideram as temáticas sobre gênero e sexualidade, entendemos que essas questões se expressam ao longo dos processos formativos seja por meio do silenciamento ou da reiteração das normatizações. Em outras palavras somos formados em uma cultura escolar que normatiza os gêneros e as sexualidades, negando e silenciando as pluralizações e produzindo abjeções. Como já mencionado por Foucault (1988), nos últimos séculos houve uma explosão discursiva do sexo, produzindo, por sua vez, um controle das enunciações dizendo onde e quando se podia falar ou não sobre o sexo. As relações entre educadoras/es e discentes se deram nesse processo de silenciamento ou de discricção sobre as questões envolvendo gênero e sexualidade.

Considerando a relevância de se trazer debates sobre diversidade de gênero e sexual na formação docente, em especial, a inicial, propôs-se uma investigação que objetivou, entre outras coisas, analisar as contribuições dos artefatos culturais, no caso curta e longa-metragens para as discussões sobre diversidade gênero e sexual na formação de professoras/es. Os artefatos culturais produzem formas de conhecer, de maneira que os objetos culturais como o filme não existem sem que antes tenham passado por significação. Assim, a proposta de ver, falar e construir significados a partir do filme nos posiciona numa perspectiva de análise que considera que os sujeitos também se constroem no e como objeto de pesquisa. Para desenvolver este estudo foi realizada uma ação formativa junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O PIBID é uma proposta do governo federal objetivando aprimorar e melhorar a formação de educadoras(es) da educação básica e, por sua vez, a qualidade do ensino no país. Este programa disponibiliza bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura que participem dos projetos de PIBID desenvolvidos pelas instituições de ensino superior (IES) em parceria com as escolas públicas de educação básica do Brasil. Também são contemplados pelas bolsas as/os docentes das escolas e da universidade envolvidas/os nos projetos. As IES que desejam ter projetos vinculados ao PIBID devem apresentar suas propostas junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) conforme as publicações dos editais de seleção (BRASIL, 2010).

Dentre os projetos de PIBID da UFJF, este trabalho foi realizado junto ao PIBID de educação infantil que desenvolve ações em duas creches na cidade, as quais recebem crianças de 0 a 3 anos. Este PIBID é coordenado por uma professora da UFJF que desenvolve pesquisas com educação infantil. Além da coordenadora, participam do projeto duas educadoras da creche, chamadas de supervisoras e dez estudantes do curso de Pedagogia.

Para este estudo foram realizados seis encontros formativos (com duração de 2 horas cada) com essa turma do PIBID no período de novembro de 2014 a março de 2015. Aqui neste texto serão analisadas as leituras realizadas pelas participantes em relação a um curta-metragem “Vestido Nuevo” trabalhado no segundo encontro. Tanto no trabalho com esse grupo de PIBID quanto neste artigo, estamos assumindo a perspectiva pós-estruturalista como condutora do trabalho, o que significa tomar as falas dos sujeitos como foco de análise para problematizar as condições de emergência dos discursos.

Pautando-se em uma perspectiva pós-estruturalista, estamos mais interessados em desconfiar das certezas definitivas e das verdades universais e seguras, evitando a prescrição, trazendo mais questionamentos e dúvidas e tentando entender como alguns discursos se tornaram normas. Dessa

forma, é nossa intenção nos distanciarmos da rigidez e dos essencialismos, suspeitando daquilo que encaramos como verdades (LOURO, 2007; MEYER; PARAÍSO, 2014).

“Vestido Nuevo” é um curta do diretor espanhol Sergi Pérez, estreado em 2008, com 14 minutos e conta a história do garoto Mário que, no dia em que a escola comemora o Carnaval, ele vai com um vestido rosa e as unhas pintadas. A comunidade escolar lida da seguinte forma com a situação: a professora Margarida tira o aluno da sala e procura saber o porquê dele estar com um vestido e afirma que a fantasia era de dalmata; o colega Santos insiste em ofendê-lo de “viadinho”; a sua colega Elenita conversa com ele no corredor da escola tentando convencê-lo de que não pode vir com o vestido para a escola e que só podem fazer isso em casa; o diretor da escola pede para a professora trocar a roupa de Mário, interroga o pai dele sobre o fato de o filho estar com um vestido rosa; o pai de Mário, primeiramente, deseja saber do filho as razões dele usar o vestido da irmã e, depois, após falar com o diretor, coloca o paletó no filho, o pega no colo e os dois vão para casa.

Neste artigo faremos análise das cenas que capturaram as participantes, que as tocaram ou afetaram a fim de problematizar as normatizações relacionadas aos corpos tidos como desviantes, como foi o caso de Mário. Problematizar é, segundo Marshall (2008), uma perspectiva de investigação baseada nos estudos foucaultianos. Portanto, problematizar é dar um passo atrás para transformar em “problema” o que não nos chama mais atenção.

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que se faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema...Questionar significados, condições e metas é, ao mesmo tempo, liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de pensamento como um problema. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como uma solução ou resposta (MARSHALL, 2008, p. 31).

A história de Mário se passa na escola. Há apenas o cenário da escola como palco dos conflitos e negociações. No entanto, há neste cenário, instâncias distintas de poder. Minimamente três: a escola representada pela professora e pelo diretor; a família na presença do pai e o senso comum nas falas dos/as colegas de classe de Mário. Três instâncias de poder que são organizadas por formas de conhecimento e que conduzem suas ações. A professora retira Mário da sala, o leva para o diretor e convoca a família, enfim, não se sente “preparada” para tratar o assunto na sala de aula sozinha. O pai repreende o filho por usar o vestido da irmã, ao mesmo tempo em que “protege” com o seu paletó escondendo o filho com vestido e levando-o para fora da escola, nos conduzindo ao entendimento de que são as famílias que devem resolver essa questão em casa, longe da escola. As crianças, à princípio se assustam, se calam e depois reagem com agressões verbais, trazendo à tona as reações que “conhecemos” e, mesmo, “esperamos”. Três formas de saber, de poder e, que ao final, exercem suas funções de “ensinar”, de “construir sujeitos pela ação dos outros.

O que está neste curta-metragem também está presente nos/nas licenciandos/as, nos professores/as quando dizem que não se sentem preparados/as ou que não foram formados/as para o que estão vivenciando nas escolas no que diz respeito as relações de gênero e sexualidade. Quando escutamos reclamações de que não estão preparados/as para o trabalho com as relações de gênero e sexualidades, podemos pensar que o “medo” e o sentimento de despreparo estejam fundamentados no enfrentamento que se dá entre essas três instâncias de poder-saber que estão presentes no curta “Vestido Nuevo”. Portanto, o tipo de formação que estamos apostando e que o trabalho com o filme no PIBID nos permite, é aquela que voltada para a problematização do pensamento, ou seja, que estas situações no sirvam para que possamos colocar sob suspeita, nossas formas de conhecer e de pensar. Porque penso o que penso? Por que tomo determinada atitude e não outra, porque tomo a atitude que tomo?

Quais são as formas de pensamento presentes no curta e que se desdobram nas falas das participantes do grupo do PIBID? Por um lado, há um embaralhamento entre relações de gênero e sexualidades, que causa o “medo” do trabalho com as crianças. Por outro lado, há um lugar que fomos construindo para as escolas, para nossas ações como professores/as no interior das escolas, de maneira que a forma de intervenção que escolhemos diz, diretamente, do “ser professor”. Esses dois

lados nos levam a problematizar que o entendimento em torno das relações de gênero e sexualidade diz da construção das nossas subjetividades, não somente dos/as alunos e alunas, mas também da minha como professor. Neste sentido, o que define as ações em torno do uso de um vestido por um menino na escola? São os significados que damos para isso, são as formas de conhecer, as possibilidades de existências, os “medos” e as experiências que nos constituem e nos organizam para a escolha de uma ação.

Portanto, nossa análise será feita com base em três cenas que, de alguma forma, fisgaram as participantes do PIBID e também, de alguma forma, nos capturaram.

CENA 1 – “ELE LEVOU UM SUSTO, MAS ACOLHEU”: POR QUE COBRIR O FILHO COM O PALETÓ?

Perguntadas ao final do curta a respeito da cena que mais chamou atenção, as professoras trazem para o debate a cena da intervenção do pai. Nesta cena, o pai de Mário, após sair da sala do diretor da escola, pega a mochila do filho com a professora, olha para ele, tira o paletó, coloca no filho, dá a mão para ele e ao sair da porta da escola, ele o pega no colo, o abraça e eles seguem para a casa. Por que esta cena chama a atenção de algumas das participantes?

“O que me tocou muito é quando o pai vai levar o menino pra casa, já no final. O olhar do pai pro filho porque ele entende que existe um conflito, mas acho que o pai é muito acolhedor, na maneira dele. Ele dá o próprio paletó para o menino se cobrir. Tanto dá para você entender que é um acolhimento e como também se ele estivesse escondendo a questão do vestido, mas eu acho que é um momento muito tocante” (Mércia - licencianda).

“Então ele representa o papel de muitos pais hoje que, ao se depararem com uma situação dessa, causam-lhes um certo estranhamento. E assim, ele não sabe lidar com aquilo tanto que ele tira o paletó para cobrir o filho: Eu não quero que ninguém veja ele desse jeito como se ele estivesse fazendo uma coisa extremamente absurda. É muito isso, o espanto dele, sei lá. Eu identifico com muitas situações de hoje que eu ainda acho que acontecem muito” (Elza – licencianda).

Frases como “ele entende que existe um conflito”, “como também se ele estivesse escondendo a questão do vestido”, “causa um certo estranhamento”, “como se ele estivesse fazendo uma coisa extremamente absurda”, justificam o entendimento de “acolhimento” que vigorou entre as participantes do grupo do PIBID. Há um encontro entre a ação do pai e as participantes que assistiram ao vídeo. Esse encontro se dá nos sentidos que as participantes foram atribuindo ao pai, todos eles ancorados no sentimento de que Mário estava fazendo algo “errado” e que pai, escola e as participantes que estavam assistindo concordam. As participantes entendem que a atitude do pai com o garoto teve duas compreensões apontando um conflito: esconder o vestido e acolher o filho. Para Elza, o pai se surpreende ao ver o filho com o vestido rosa da irmã, reação esta que, para ela, não é tão inesperada, pois isso acontece com outras famílias que se deparam com uma situação como essa. Durante o debate, Mércia relatou, entretanto, que a surpresa do pai não está ligada ao fato dele não esperar que o filho pudesse usar um vestido, pois inclusive em um dos lances do curta, o diretor pergunta: “Por que ele veio vestido de menina”? E o pai responde: “Ele gosta de se vestir assim”. O pai reconhecia que Mário gostava de usar vestido, no entanto, o que o surpreende foi o filho usá-lo na escola. Até o momento em que as coisas ocorriam na casa dele não havia problema, todavia, quando isso extravasa o espaço do privado, e atinge o público, gera inquietações, sobretudo porque os discursos de vigilância e controle nos regulam continuamente. Como apresentado por Louro (2008), a escola produziu pedagogias de “correção” e “regeneração” para penalizar quem ousasse romper com os processos normativos e, de alguma forma, essas ações ainda se expressam no espaço escolar. No caso do curta, Mário teve de sair da sala de aula, o pai dele foi chamado para conversar com o diretor e no final, enquanto as outras crianças permaneceram na escola, ele foi compelido a não assistir mais a aula e ir para casa, essa foi a punição. Ele não podia mais ficar ali na escola com o vestido rosa. Ao sair da escola, ele olha para a professora, a colega Elenita e Santos que voltam para a sala de aula. Uma das

licenciandas questiona este momento dizendo: E no outro dia, quando ele voltar, como vai ser isso? (Daniela). De alguma forma, Mário é marcado a partir daquela ocasião como o diferente, o excêntrico, o anormal e como lidará com tudo isso. São várias as histórias de outras crianças como Mário que após situações de humilhação e de violência não conseguem imaginar como será o dia seguinte ao voltarem para a escola.

No curta, Mário não foi sequer ouvido ou compreendido. Quando família e escola dialogam parece que as crianças são o que menos importam. O que importa é a ação sobre elas. Trabalhando com artefatos culturais, especialmente com a discussão que envolve cinema e educação, temos concentrado nossas atenções em dois aspectos: o político e o poético dos filmes. Segundo Elizabeth Ellsworth (2001), o cinema e a educação trabalham como modos de endereçamento, o que nos possibilita dizer que o cinema e a educação investem em sujeitos. Os modos de endereçamento do cinema é o resultado de duas questões: quem eu penso que o espectador é? Quem eu quero que ele seja? Neste sentido, podemos dizer que toda produção fílmica tem um aspecto político, que é a mensagem do filme. No curta, isso é muito tranquilo segundo as participantes, ou seja, a mensagem é que meninos não devem ir de vestido para a escola e uma vez que isso aconteça as famílias devem ser acionadas e elas, devem resolver, num entendimento de que questões relacionadas aos embaralhamentos entre gênero e sexualidades são privativas. Desta forma, trazem um entendimento das relações entre gênero e sexualidade e têm uma definição a quem cabe o trabalho com as crianças nestas temáticas.

Mas os filmes também têm seu aspecto poético. Trazendo o modo de endereçamento para a educação, Elizabeth Ellsworth (2001) nos convida pensar que as questões sofrem alterações passando a ser: quem eu penso que o meu aluno é? Quem eu quero que ele seja? Há o mesmo investimento na construção dos sujeitos, tanto naquele que eu como educador tenho que intervir e “ensinar” o correto, quanto a ação sobre mim mesmo. Na medida em que eu intervenho sobre o outro, eu reforço em mim o que acredito, de maneira que agir sobre o outro é também uma forma de agir sobre mim mesmo. Não é à toa que a atitude do pai em repreender o filho, esconder o vestido e retirar da escola são ações entendidas como corretas e significadas como de “acolhimento”. Para o filme adquirir significado e ser entendível e apreciado por aqueles que estão assistindo, há necessidade de preenchimento de um espaço do vazio que está entre a tela e o espectador. Este espaço é preenchido por quem está assistindo a partir de experiências, emoções, sentimentos, histórias de vida, de maneira que quando preenche este espaço, não é mais o filme que está falando, mas a própria pessoa. É o aspecto poético dos filmes.

Ao “esconder” o vestido das outras pessoas colocando o paletó em Mário, talvez o pai queira evitar uma maior exposição do garoto. Em uma das falas do curta, o pai diz: “Não entende que não vou deixá-lo vestido assim por mais tempo. Se ele já tem poucos amigos, não acho que assim vou ajudá-lo muito”. Esse receio do olhar do “outro” e de uma possível rejeição, em especial das/os colegas, de alguma forma, mobiliza o pai para retirar o filho daquela situação, até porque, segundo ele, o filho não tem muitos amigos. Mas por que o pai não deixa Mário sair com o vestido rosa? Talvez, esconder o vestido é a resposta encontrada pelo pai para lidar com a possível “transgressão” do filho que vai à escola com uma roupa considerada como uma marca das mulheres e do feminino e, por sua vez, proibida aos meninos. Analisando com base em Butler (2014), Mário desafia as normatizações de gênero ao investir na possibilidade de um garoto usar um vestido e pintar as suas unhas, perturbando e desnaturalizando as marcas e os binarismos das masculinidades e feminilidades.

Apesar de o pai desejar que seu filho não fique mais com o vestido, para algumas das participantes do PIBID, o pai teve uma atitude muito particular:

“Eu acho que também tem o carinho do pai para o filho. Achei assim que não foi muito rígido com o menino, muito carinhoso, deu abraço. Tanto é que o que é agressivo [referindo-se ao colega Santos] ficou espantado olhando. O pai pegou o menino: Vamos embora. Pôs ele no colo. Então eu esperava uma reação mais rígida do pai, uma reação mais dura, ali mesmo. Chamar a atenção do menino, apontar o erro. Eu achei ele muito calmo, assustado pela situação, mas assim ele ficou bem tranquilo com o menino e saiu bem com o menino, saiu bem tranquilo. Tanto que ele abraçou o menino e o menino abraçou ele. Demonstrou uma segurança pro menino. Teve um acolhimento. Ele levou um susto, mas acolheu” (Amélia – supervisora).

“Entendi a cena como um acolhimento, uma vez que a criança estava isolada e acanhada. Infelizmente, poucos pais teriam essa sensibilidade e a mesma atitude diante desta situação” (Ivete – licencianda).

Para as participantes, o pai de Mário demonstrou uma atitude carinhosa e de proteção com o seu filho o que, para elas, não seria esperado e, por isso, a cena as tocou. Tratar com rigidez, agressividade e repreensão seriam as reações possíveis de acontecer em casos como esse em que o garoto questiona as normatizações de gênero. São vários os relatos de educadoras/es sobre familiares, sobretudo os pais, que violentaram seus filhos por estes terem transgredido aquilo que para a cultura heteronormativa é tida como feminina ou “coisa de mulher” como, por exemplo, brincar com boneca, pintar o rosto com maquiagem, usar um vestido ou salto alto etc.

Diante disso, apostamos na ideia de que o pai de Mário se distancia de uma masculinidade e paternidade hegemônica que se intenta em investir continuamente em um determinado modelo de garoto que deve ser punido de diferentes formas e, algumas vezes, violentado simbolicamente e/ou fisicamente para que não escape ou fuja do padrão de homem/masculino. Segundo Connell e Messerschmidt (2013, p. 250): “As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular”. Sorrir para o filho, dar as mãos para ele, carregar no colo e abraçá-lo o distancia de um perfil de pai que se adere a padrões normativos hegemônicos esperados culturalmente, produz assim, “outras” paternidades e masculinidades, desnaturalizando-as e desestabilizando-as. Aqui temos uma ambiguidade, pois o mesmo pai que carrega o filho no colo é o que o cobre com um paletó, parecendo esconder algo das pessoas, no caso, o vestido rosa que o filho está usando.

Tomando Foucault como referencial de análise, pensamos os sujeitos como sendo construídos por práticas discursivas e não discursivas. Quando nascemos viemos num mundo já organizado discursivamente, de maneira que somos mais fruto dos discursos que produtores dele. O tempo todo o que organiza o filme é um certo “medo” do uso de vestido por meninos. O medo do atravessamento das fronteiras dos gêneros. Vamos estabelecendo fronteiras entre o que é ser menino e o que é ser menina. “Tudo bem” quando estamos nos lugares que nos cabem. O “problema” surge e cresce na medida em que nos aproximamos desta fronteira, quando a ocupamos, quando a ultrapassamos e habitamos o outro lado. Estar na fronteira ou cruzá-la é, de alguma forma, desencaminhar-se, colocar-se à deriva. O pai ensina esses lugares de fronteira, tanto ao repreender o filho, quanto ao colocar o casaco escondendo-o e tirando-o da escola. E ao fazer isso, ele coloca em circulação um tipo de conhecimento que nos organiza desde o século XIX.

Talvez seja possível dizer que havia, nas sociedades ocidentais, no final do século XIX, um duplo fenômeno muito importante, que era, por um lado, um fenômeno geral mas apenas situável no nível dos indivíduos, ou seja, o desconhecimento pelo sujeito de seu próprio desejo (...) e ao mesmo tempo, pelo contrário, um fenômeno de supersaber cultural, social, científico, teórico da sexualidade. Esses dois fenômenos – de desconhecimento da sexualidade pelo próprio sujeito e de supersaber sobre a sexualidade na sociedade – não são fenômenos contraditórios. Eles coexistem efetivamente no Ocidente, e um dos problemas é certamente saber de que modo, em uma sociedade como a nossa, é possível haver essa produção teórica, essa produção especulativa, essa produção analítica sobre a sexualidade no plano cultural geral e, ao mesmo tempo, um desconhecimento do sujeito a respeito de sua sexualidade (FOUCAULT, 2006, p. 58-59).

Mesmo reclamando que não se sentem “preparados/as” para discutir e trabalhar com as relações de gênero e sexualidade nas escolas, as participantes são capazes de analisar o caso do filme, tomam posições, trazem entendimentos a respeito da construção e investimento nos gêneros, enfim, acabam trabalhando com os entendimentos que têm de gênero e sexualidade. Inspirados na citação de Foucault, podemos pensar que há um super saber sobre a sexualidade que nos organiza, de maneira que pouco importa a sexualidade em si. Ela é interessante porque pode ser entendida como um modo, um caminho de entrar em contato com a subjetividade, ou seja, como nos subjetivamos como seres de

desejo. Ao falarem sobre o caso do Mário, falam de si como seres de desejo, sem o conhecimento disso.

CENA 2 – “AH, MAS AQUI VOCÊ NÃO PODE FAZER ISSO”: O CONTROLE E A VIGILÂNCIA NO DISCURSO DE ELENITA

Outra cena que apreende algumas das participantes foi o diálogo entre Mário e sua colega Elenita. Enquanto a professora Margarida está na sala do diretor, Mário fica sentado em uma cadeira em frente à sala. Elenita vai até Mário e lhe diz que não pode se vestir “de menina” e nem pintar as unhas, pois é ilegal. A conversa se desenrola sobre o vestido rosa e as unhas de Mário. A menina parece ter incorporado o que pode e o que não pode para meninos e meninas, de maneira que ela vai construindo o que é ser menino e menina. Mais do que isso, ela utiliza desta forma de conhecer para vigiar, controlar e interditar a postura de Mário. Trata-se de uma criança ensinando a outra criança. Ou melhor, se trata de uma menina ensinando o que é ser menina. O ser menina está diretamente ligado ao não ser menino. Como nos lembra Joan Scott (1990), os gêneros são construídos em relação, o que significa dizer que só é possível falar de mulheres se pensarmos os homens e vice-versa.

Os gêneros trazem uma ligação com a sexualidade. No Brasil, ser menino está diretamente ligado a ser heterossexual, num embaralhamento entre gênero e sexualidade. Por isso, a postura de Mário incomoda tanto. Incomoda no filme e na plateia de participantes que assistiram. Ao colocar o vestido, nosso sistema de significação leva Mário para outra classificação – a homossexualidade – já que cruzou a fronteira do que é “de menina”. Ao cruzar a fronteira, parece que ele perde o gênero masculino, ao mesmo tempo em que não é o outro gênero, não é menina. Neste sentido, outra classificação vem à tona fazendo com a homossexualidade seja quase um terceiro gênero, como se ele perdesse o gênero masculino. Este parece ser o grande “medo” que vai do filme a sala de aula. Podemos pensar que a sexualidade passa a ser central e ela interessa tanto por funcionar com um grande sistema de interdições. E ela funciona como um sistema de interdições porque os gêneros e as sexualidades são atos performativos (BUTLER, 2000), o que nos exige constantes ações sobre os outros e sobre nós mesmos na construção e no investimento no que vem a ser menino e menina.

Por este sistema de interdição que é a sexualidade somos levados a falar de nós mesmos. Ao ensinar Mário como se comportar em casa e na escola, Elenita também está falando dela. Ela também está dizendo do sistema de interdição que a constitui, que a organiza de tal modo que é capaz de ensinar ao outro, ela já incorporou o que pode e o que não pode sem a necessidade de outra pessoa para vigiá-la. Esse sistema de interdição que diz do que pode ou não a meninos e meninas é inscrito em termos de desejos, organiza nossos sucessos e nossos fracassos, e que vão construindo fortes proibições de fazer isso ou aquilo. Mário não pode vestir o vestido nem tampouco pintar as unhas, esses desejos estão interditados. São interdições que estão relacionadas a obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo.

Para as participantes, a colega de Mário embora possa ter ido até ele para apoiá-lo, ela tenta convencê-lo de que ele não agiu corretamente.

“Eu destacaria também a parte que a menininha conversa com ele. Ela fala: Ah, mas aqui você não pode fazer isso” (Elza – licencianda).

“Ela reproduz um pouco da sociedade. Dentro de casa tudo bem, mas fora não pode” (Daniela – licencianda).

Na fala de Elenita há o discurso de que os corpos apresentam marcas fixas de gênero que não podem ser contestadas, nesse caso, ela reitera que usar um vestido é “vestir-se de menina”, ou seja, quando Mário vai à escola com um vestido rosa, ele está desviando do lugar de menino, de masculino e ocupando o de menina. Inclusive, ela pede para ele olhar para as pessoas e ver como elas se vestem. No caso, ele estaria escapando da “normalidade”. Isso pode até acontecer em lugar restrito como é a casa dela, mas fora dali não. As falas estão organizadas “no que pode” e “no que não pode” a meninos e meninas. O que Foucault (1988) nos ensina com seus procedimentos de investigação sobre a história da sexualidade é colocar sob suspeita os jogos de verdade que servem para que os sujeitos se coloquem e se pensem como seres de desejo. Que verdades vamos construindo e que tipos de sujeitos

estes jogos de verdade vão produzindo? Nestes jogos de verdade, tanto Elenita quanto Mário vão se constituindo como seres de desejo em relação, nas interdições que organizam os dois ao mesmo tempo, dizendo que o que pode para um, não pode para outro.

Mas o filme nos permite a outras questões para além da problemática os sujeitos: o que em nossa sociedade se torna problema? Porque em nossa sociedade, um menino ir de vestido para a escola, é um problema. Podemos pensar que em nossa sociedade as questões ligadas ao sexo, ao desejo, as sexualidades se constituíram como parte do campo moral (FOUCAULT, 1988). Somos uma sociedade que desde a modernidade fomos aprendendo a nos transformarmos em objeto de investigação. Desta forma, trabalhar com as sexualidades e problematizá-las é assumir uma perspectiva histórica em que o maior objetivo é definir as condições de emergência dos problemas, ou seja, as condições nas quais as pessoas problematizam o que são e o mundo em que vivem. Esse é o investimento na formação que organizou nossa ação junto às participantes no PIBID, ou seja, como falamos de nós e de nossa realidade quando pensamos que estamos falando de Mário e do filme. Entramos em contato com os nossos sistemas de interdições, do que se constitui problema para nós.

Ainda nesta cena, Mário diz para Elenita que aprendeu a pintar as suas unhas e que já sabe fazer carinhas, animais e flores coloridas e que pode ensiná-la. Elenita ressalta que pediu mais cores para sua mãe, porém ela disse que era exagerado. Mário a questiona o que seria exagerado e ela, de antemão, diz que seria o que brilha. Ele termina dizendo que gosta do que brilha, pois é mais bonito. Aqui Elenita traz outro elemento que é o limite mesmo em lugar demarcado, ou seja, as meninas podem pintar as unhas desde que não ultrapassem a barreira, não “exagerem” no feminino, pois nesse caso serão vistas como extravagantes, ex-cêntricas e, portanto, poderão ser rechaçadas, negadas e até marginalizadas. Para Mário, o “exagero” o fascina, o seduz, não provocando nele nenhum desconforto.

Mário também tem algo a ensinar a Elenita, ele reafirma que gosta de muitas cores e de muito brilho, mesmo que isso seja visto como exagero. Como demonstração de amizade, o menino traz para Elenita um comportamento que os aproxima, querendo ensinar o que para ele é um valor. No entanto, a conversa volta a entrar no jogo do que pode e do que não pode, em que ser exagerado e com brilho não pode. O pode e o não pode se desdobra no verdadeiro e falso, enfim, relações que são construídas e organizam os significados de cada um em relação a realidade, aos outros e consigo mesmo. Esses marcadores indicam o que pode e o que não pode ser usado, pensado, falado, o que segundo Foucault (1988) constitui um regime de verdade em que se dão esses jogos. Por isso nos interessa a prática em si, mas nos interessa sobremaneira os significados que são construídos em torno destas práticas, colocar sob suspeita essas práticas e significados (discursivos ou não) que entram em cena quando falamos de Mário e do filme e que nos possibilita olhar dando um passo atrás, como nos ensino Marshall (2008) quando fala da necessidade de problematização para descobrir os regimes que os constituem e são por eles constituídos.

Para explicar essa possível contestação das marcas de gênero e os trânsitos em Mário, as participantes recorrem ao lugar da curiosidade.

“Mas eu acho que é uma situação de curiosidade também porque no caso dele, ele tinha uma irmã e ele via ela se vestindo. A questão do esmalte também, muitas vezes, chama atenção. Às vezes, não tem nada a ver, é curiosidade, de querer experimentar, de ver como fica na unha. Então eu acho que isso foi muito o que aconteceu com ele” (Ivete – licencianda).

Esta licencianda aposta mais na curiosidade de Mário pelo vestido ou em usar o esmalte do que em uma possível identificação por aquilo que foi construído como feminino. A princípio parece que o lugar da curiosidade é mais aceitável, menos transgressor e até mais compreensível, talvez até por entender que a curiosidade passe ou acabe. Para Deborah Britzman (2007), a curiosidade é fundamental para o trabalho com a sexualidade. “A sexualidade não é o problema: ela é o lugar ao qual os problemas se afixam. Ao mesmo tempo, a sexualidade está também estruturada por um modo de pensamento chamado “curiosidade”, um modo de pensamento que recusa a segurança” (BRITZMAN, 2007, p. 92). Comumente trazemos para o debate respostas estáveis, conteúdos, práticas pedagógicas que demonstram que o ensino dos fatos seja mais importante que as questões que dizem do desejo. Isso acaba impedindo novas possibilidades de ser e estar no mundo, outras formas de pensar que desestabilizem nossas seguranças e que não estimulam o desenvolvimento de

curiosidades que permitam professoras se surpreenderem. Trabalhar com sexualidade, portanto, é investir na potencialidade da curiosidade: o que acontece com as professoras quando discutem sexualidade? O que acontece com a sexualidade e com os gêneros quando professoras começam a discutir seus significados? É possível pensar que a sexualidade muda as formas que as professoras devem ensinar? Esta curiosidade é justificável, pode acontecer sem ser retalhada, contudo se houver identificação, por exemplo, do menino com aquilo que é tido como feminino, ele será contestado e, algumas vezes não sendo mais visto como garoto, mas como uma garota, um garoto feminino e/ou então como homossexual, conforme retratado pelas participantes. As participantes argumentam essa não aceitação da escola

“Mas ninguém da escola ia aceitar. Tipo assim. ele é menino ele tem de usar roupa de menino, quem é menina usa roupa de menina. Se fosse nos dias de hoje, aqui na faculdade tem meninos que de vez em quando usam saia. Até hoje se aparecer em escola, em qualquer lugar, se o homem for de saia, acho que ninguém vai aceitar” (Isabela – licencianda).

“É que nem o salto alto. O homem que se dê bem com salto alto já é visto de outra maneira. Como assim? Consegue andar de salto alto? Eu acho que também é induzido a pensar que ele é homossexual porque consegue andar de salto. Uma coisa que não tem nada a ver” (Ivete – licencianda).

Isabela não vê com estranhamento o fato de a escola ter rejeitado Mário por ter ido até lá com um vestido rosa e as unhas pintadas. Inclusive, ela dá exemplos de alguns meninos que vêm à faculdade de saia e que são retaliados por algumas pessoas, especialmente, outros rapazes. Questionamos aqui o quanto encaramos como natural os processos de vigilância e controle das normatizações de gênero e de sexualidade nas diversas instâncias. Ao dizer que ninguém da escola aceitaria, Isabela também cristaliza isso como verdade, não encontrando outras possibilidades de lidar com isso, desconsiderando as fugas e os escapes. É interessante pensar por que a escola e muitas pessoas que nela estão não aceitariam os des-arranjos ou re-arranjos dos sexos, gêneros e sexualidades?

Na análise que fazemos, compreendemos a escola como um local de investimentos para garantir o projeto de masculinidade e de feminilidade esperado pela matriz heterossexual, dessa maneira, as meninas são incentivadas continuamente para serem femininas e desejarem os meninos, já os garotos são instigados a se produzirem como masculinos e gostarem de garotas. Qualquer possibilidade de desvio a este caminho é rejeitada e perseguida, portanto, a heteronormatividade, ordem social e política que regula nossas vidas a serviço da heterossexualidade, busca nos aprisionar continuamente nessas prescrições e combater as resistências aos processos normalizadores (MISKOLCI, 2014).

No caso dos garotos, a constituição do masculino neles é feita pela negação do feminino e pela misoginia, ou seja, desprezando e inferiorizando o que é compreendido como feminino, por isso quando um garoto usa um vestido, uma saia ou um sapato com salto alto, marcas associadas e naturalizadas como pertencentes às mulheres e ao feminino, ele é contestado, discriminado e, em alguns casos agredido fisicamente (FELIPE; BELLO, 2009). Retomando a fala de Ivete, há um discurso que naturaliza o salto alto como algo da mulher, feminino. Portanto, um garoto ou um homem “de verdade” não pode ter sucesso ao andar de salto alto, pois se assim o for, algo está fora do lugar, ou seja, ele está assumindo o lugar das meninas e, portanto, desviando-se da heterossexualidade e se aproximando da homossexualidade.

No curta-metragem, Mário foi várias vezes nomeado de “viadinho” pelo colega Santos. A rejeição ao garoto em desacordo com o gênero normativo é muito intensa no espaço escolar. Cornejo (2013) ao analisar sua experiência escolar ressalta o quanto foi perseguido por ser lido como um menino afeminado. Ele passou por várias psicólogas que buscaram diagnosticá-lo, entendendo que o ser afeminado se tratava de uma patologização da homossexualidade, já que o gay dito saudável seria aquele que apresentasse performance de gênero entendida como masculina. Essa possível indeterminação de gênero era ameaçadora talvez tão mais quanto à homossexualidade e alguns/algumas docentes o discriminavam e, ao mesmo tempo, havia um esforço para que ele se produzisse enquanto um menino masculino.

Como Cornejo, Mário é o garoto que infringe e contesta as normas. Na discussão também se apontou que muitas dessas normas são implícitas, não precisam ser ditas, mas são reiteradas

continuamente. Essas normas constituem os sujeitos e ao colocarem em circulação esses sistemas de interdição, eles estão se constituindo em relação a si mesmos, ao mesmo tempo em que estão construindo o outro. Essa relação de si consigo mesmo só é possível porque ela pressupõe uma relação com os modos de conhecer, com os saberes que são internalizados e com as relações de poder que estão operando nestas instâncias (FOUCAULT, 1988). Quem foge à norma, como foi o caso de Mário, mostra para “os outros” o espaço que não deve ser transposto e evidencia a própria norma, sua produção, expondo que as relações de gênero e de sexualidades não são dadas, mas elaboradas (LOURO, 2008).

CENA 3 – “DEU PRA PERCEBER QUE A EXPECTATIVA ERA QUE O VESTIDO FOSSE A FANTASIA DELE”: O QUE TINHA NA MOCHILA DE MÁRIO?

Nesta passagem do curta, enquanto o diretor conversa com o pai de Mário, a professora Margarida vai até a sala para buscar a roupa na mochila de Mário e trocar o vestido dele. Todavia, a fantasia de dalmata estava na mochila, conforme a solicitação feita pela professora em aula anterior. Neste momento do filme, a professora percebe que o vestido rosa não era a fantasia de Mário para o carnaval da escola que ocorreria pela tarde, já que a roupa de dalmata se encontrava na mochila. Foi uma cena do curta que fisgou uma das participantes.

“Deu pra perceber que a expectativa era que o vestido fosse a fantasia dele. E quando ela abre a mochila, e vê que realmente aquele não era a fantasia dele e que realmente existia outra fantasia na mochila dele. Acho que aquilo, na cabeça dela, se tornou mais preocupante, porque se fosse a fantasia tudo bem. Foi legal esse trecho também” (Luana – supervisora).

A supervisora Luana foi tocada pela situação em que a professora Margarida percebe que Mário havia trazido a fantasia de dalmata e que, dessa forma, o vestido rosa não era a fantasia como ela havia suposto anteriormente. Agora o vestido ganha outro lugar, talvez não desejado por Margarida, não era mais a fantasia.

Para problematizar esta cena do curta, é interessante mencionar que “Vestido Nuevo” se inicia com Mário relatando que “Eu gosto muito do dia de Carnaval” porque é divertido, sendo possível se disfarçar, não vir com o uniforme, enfim se vestir como se deseja. Para Mário, o Carnaval é compreendido como um momento de alegria, prazer e permissividade, em que as normas são mais fluidas e instáveis. Você pode abandonar o uniforme, rompendo com a padronização, se fantasiar, ser aquilo que, no cotidiano, você não conseguiria, enfim se permitir. E Mário aproveita esse espaço do Carnaval, o subverte e vai à escola com o vestido que gosta. No vestido estaria a “verdade” de Mário, que não sendo uma menina, não poderia usar tal objeto. O fato de querer usar o vestido seria suficiente para levar Mário para outra classificação – a homossexualidade. Deste modo, as “verdades” não são descobertas, mas inventamos as verdades dos sujeitos. Os sentidos que damos aos objetos vão construindo diversas formas de regular, controlar, selecionar, organizar e distribuir o que pode e o que não pode aos sujeitos e assim, vamos definindo suas “verdades”.

As verdades também estão ligadas a outros elementos como “quem fala”, “quem está autorizado a falar” e “quem escuta”? Não é qualquer instituição que chama o pai para “resolver” ou “saber” de um “problema”. É a escola e é a professora quem fala, quem vai a mochila e “descobre” a verdade de Mário ao ver que a fantasia estava no seu interior, de maneira que o vestido ganha outro significado, não mais uma fantasia, mas uma escolha. Neste sentido, queremos colocar em discussão, não o fato de Mário ser ou não homossexual, mas perguntar como se estabelecem esses critérios de definição, o que fazemos com essa classificação e com os jogos de verdade que organiza nossos enquadramentos.

Quiçá, a professora Margarida e mesmo o diretor estivessem convencidos de que o vestido era a fantasia de Mário, por isso, no primeiro momento se questiona nas palavras da própria professora: “Mário, tínhamos que nos fantasiar como os 101 dalmatas, não como uma menina”. Neste entendimento, usar o vestido não seria des-autorizado desde que fosse um devaneio, pois em nossa cultura entendemos o Carnaval como um momento de euforia, ruptura, em que as fronteiras são abaladas e estremecidas. No Carnaval de Salvador, na Bahia, o famoso bloco das muquiranas, criado em 1965, é visto como o lugar em que os homens podem se travestir ou, como dito no curta, se

vestirem de mulheres. No início gerou polêmicas, mas ao longo dos anos, no bloco, foram várias as mulheres encarnadas pelos homens como She-ra, Baiana, Space girls, Gueixa, Afrodite e Mosqueteiras. É interessante que são as namoradas, irmãs, esposas, mães, tias e amigas que vestem os homens para saírem no bloco, talvez porque dessa forma, estejam consentindo a saída deles como mulheres¹.

O Carnaval pode se configurar como um espaço de des-ordem, de movimento em que a norma é contestada e se evidencia o que é visto como o diferente, em outras palavras, no Carnaval é possível existir, permitindo-se, por exemplo, que travestis, transgêneros, drag queens, transformistas se visibilizem. Em virtude de sua ambiguidade e excentricidade, quem está à margem, neste momento, pode ocupar o centro, nem que seja brevemente. “O carnaval é o espaço em que elas [as identidades] transparecem, é o rito em que sua transitoriedade e seu descomedimento podem – e devem – ser evidenciados em detrimento do seu silêncio na vida comum” (SOARES, 2011, p. 146). No entanto, o Carnaval é um momento delimitado e, fora dele, algumas transgressões não são permitidas, ao contrário, são negadas e retaliadas.

Todavia, quando a professora vê, na bolsa de Mário, a fantasia de dálmata, ela percebe que o vestido não é a fantasia, é muito mais, surpreendendo-se. Entendemos que a relação dele com o vestido extravasa o lugar da fantasia, talvez, sendo uma roupa na qual ele se identifica, se sente bem com ela. Encarar isso como uma possibilidade des-estabiliza a professora, lhe causa um desconforto, a tira do lugar, pois compreende que Mário não estava usando um vestido, mais do que isso, estava se vestindo como uma garota.

Nos diálogos com as participantes do PIBID, uma das supervisoras de uma das creches parceiras do PIBID, Luana, se questionou como seria a reação dela, caso um de seus estudantes fosse para a creche com um vestido.

“Eu trabalho com crianças de 3 meses a 4 anos. Como seria minha reação se uma criança chegasse de vestido? Eu fico pensando que eu não teria o espanto, mas seria diferente. Como seria a nossa posição? Se a gente se colocasse no lugar dessa escola, o que a gente faria, se uma criança, pequena ou grande, assistida por nós chegasse aquele dia de vestido. A gente tem que pensar na nossa postura: Você chamaria o pai? Você conduziria aquilo como? É muito fácil falar do que está lá. Mas você estar com a situação nas suas mãos? Eu teria uma tranquilidade muito grande, pelo menos aqui falando. Mas eu não sei no contexto lá se seria muito diferente, mas você precisa viver pra poder saber. Você precisa se posicionar, qual seria a postura? Por que é muito fácil no discurso a gente analisar o outro. Mas assim, eu agiria normalmente? Por que você veio de vestido? Lógico que pedagogicamente você tenta conduzir da melhor forma possível com a criança. Mas como seria isso? Porque eu deixo eles vestirem de vestido lá dentro, quando eles estão no cantinho da fantasia. Mas ali é o Cantinho da fantasia. Perpassa por várias coisas, eu acho que eu agiria assim. Eu tô pensando aqui o tempo todo de forma tranquila. Mas será que eu agiria mesmo se a questão estivesse nas minhas mãos”?

Luana se coloca no lugar da professora Margarida que ao se deparar com um de seus alunos usando um vestido não entende esta atitude como uma possibilidade, mas uma transgressão. Luana se autoquestiona. Como seria a sua reação? Ficaria espantada? Também chamaria o pai? Tiraria o estudante da sala? Também perguntaria o porquê de Mário estar com o vestido rosa? Agiria de forma menos normativa? Ela nos aponta algumas pistas. A primeira é de que fica difícil pensar em como seria sua reação sem se deparar com a ação propriamente dita. Prever uma reação sem tê-la vivido, é

¹ Algumas das informações descritas estão disponíveis no site: <http://asmuquiranas.com.br/>.

muito mais fácil. A segunda é de que lidaria pedagogicamente, buscando agir da melhor forma possível com a criança, mas nem Luana sabe ao certo, o que seria atuar de forma pedagógica. É questionar a criança? É escutá-la? É chamar a família? A terceira pista é interessante, pois Luana diz que autoriza os meninos a usarem vestidos no chamado Cantinho da fantasia, um espaço do lúdico e da imaginação, produzidos pelas educadoras para que as crianças vistam aquilo que as atrai, o que desejam e se identificam. Além desse Canto Temático, há o de Higiene e Beleza, o do Carrinho, o da Boneca e o da Construção e, segundo Luana, as crianças podem experimentar os diferentes cantinhos independentes dos marcadores de sexo/gênero/sexualidade. Entretanto, na fala de Luana, há uma permissibilidade para os meninos usarem os vestidos porque, nos dizeres dela, “ali é o Cantinho da fantasia”. Retomando o debate sobre o lugar da fantasia, nos parece que enquanto os meninos entendem que um vestido, um batom, um sapato alto, pulseiras ou uma boneca forem desejos fixados nesse lugar, no da imaginação ou da brincadeira, não há problema, todavia se isso extrapolar esse lugar, a vigilância pode voltar com toda força. Há lugares consentidos para os trânsitos de gêneros e sexualidades, fora deles, a norma retoma o espaço. Ao final, ela não consegue chegar a uma resposta, preferindo se perguntar como atuaria caso a situação estivesse nas mãos dela.

No trabalho de Vianna e Finco (2009), elas apresentam e discutem o caso de um menino de uma escola de educação infantil em São Paulo que adorava usar o vestido de noiva da brinquedoteca e mesmo quando a professora, por meio de uma vigilância rigorosa, pediu para que ele mudasse de fantasia, ele escolheu a de rumbeira com vários babados. Isso gerou des-confortos e des-estabilizações na educadora e o ponto culminante foi quando o garoto disse que se casaria com um colega. A educadora atuando como agente de garantia das normatizações dos corpos tentou distanciá-lo dos vestidos, mas ele os adorava e, dessa maneira, contestava as prescrições. Naquele momento, a educadora não conseguia pensar essa afinidade ou desejo do estudante pelo vestido como uma possibilidade, mas como algo a ser evitado, não estimulado.

No caso do curta *Vestido Nuevo*, algumas das licenciandas do PIBID apontaram que o escape de Mário às normas prescritas, talvez servisse como exemplo para outros estudantes, os quais poderiam subverter o lugar do vestido rosa como apenas das meninas. Dessa forma, quando a professora Margarida o questiona sobre o vestido rosa, dizendo que ele não pode vestir-se de menina, ela também está dizendo aos outros meninos que não podem usar um vestido por se tratar de uma roupa feminina. Portanto, potencializar as múltiplas vivências de gêneros e sexualidades na escola pode causar certo receio às licenciandas e educadoras, pois se estará rompendo a ordem regulatória heteronormativa, produzindo novas transgressões e consentindo que outros garotos possam também experimentar o vestido ou tantas outras marcas tidas apenas como femininas. Muitas vezes, o medo de que o diferente contagie ou seduza outros estudantes também paralisa as educadoras e licenciandas, inclusive porque essas resistências às normatizações não são bem vistas na escola, que ainda tem se construído como um espaço generificado pautado nos binarismos e nas dicotomias, apesar das fugas.

O QUE FICOU DAS PROVOCAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS NORMATIVOS E NORMALIZADORES DE CORPOS, GÊNERO E SEXUALIDADE DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE UM ARTEFATO CULTURAL?

Em diálogo com Larrosa (2002), corroboramos com o seu pensamento da formação enquanto leitura, o que implica em nossa disponibilidade em ler e/ou escutar o que as coisas têm a nos dizer, aquilo que não se sabe, o que não se quer saber, o que se entende como não necessário, ou seja, de nos colocarmos à deriva. Pensar a formação como um devir é abandonar as prescrições, o caminho certo e seguro, arriscar na produção do percurso e ter abertura em direção ao desconhecido. Assim sendo, nos perguntamos: O que um artefato cultural como o curta *Vestido Nuevo* tem a dizer para as participantes do PIBID e também para nós? Estávamos dispostos a nos afetarmos pelo curta?

Arriscamos a dizer que o curta *Vestido Nuevo* potencializou algumas reflexões sobre os olhares das licenciandas e educadoras em relação à produção dos corpos, gêneros e sexualidades. É interessante perceber que Mário as captura e as faz pensar sobre o processo formativo delas e o quanto ainda se sentem des-preparadas para atuar em situações como as trazidas pelo curta: um garoto entrando na sala de aula com um vestido rosa e as unhas pintadas. E o quanto as deslocou a fim de entender a questão como uma possibilidade de viver os corpos, gêneros e as sexualidades. Algumas delas se viram em Margarida, a professora. Nesse ínterim, houve uma pergunta que elas perseguiram

em vários momentos do diálogo: Como a gente conduziria essa situação? Não que o nosso propósito fosse que elas tivessem uma ou a resposta, mas pensassem sobre as formas com que a escola atua sobre o caso.

As participantes também foram tocadas sobre a questão da relação da família com a criança em momentos como o trazido pelo artefato, a insistência da escola em querer levar a questão para a família e as consequências disso para a criança. Durante o debate as participantes trouxeram outros relatos em que as famílias entendem o fato como problema, tratam com ojeriza os/as filhos/as que fogem aos modelos que satisfaçam a heteronormatividade, buscando inclusive “recuperá-los” e que ainda são poucas as vivências que dão voz a criança, entendendo-as em suas singularidades. Compreendemos que não seja fácil contestar algumas verdades produzidas por muitas famílias em relação às prescrições dos corpos, gêneros e sexualidades, mas apostamos nas resistências e na pluralidade das famílias mesmo em tempos de intensos discursos de ódio.

Trazer o curta *Vestido Nuevo* para um espaço formativo do PIBID foi apostar neste artefato enquanto des-estabilizador dos saberes produzidos em torno dos corpos, gêneros e sexualidades, fomentando novas escutas, aberturas, frestas, inquietudes. As leituras produzidas com o curta foram plurais e cada uma das participantes deixou-se ou não seduzir por determinadas questões. Enfim, pautando-se em Larrosa (2002) nos intencionamos em construir um espaço aberto para que cada uma pudesse encontrar suas inquietudes e suspeitar das suas certezas.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao financiamento da FAPESB/CAPES pela bolsa de pós-doutorado que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. O pós-doutorado foi realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sob a supervisão do Prof. Dr. Anderson Ferrari.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. D. O. U. de 25/06/2010.

BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 83-112.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo; In: LOURO, G. L. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p. 151-165.

_____. Regulações de gênero. Cadernos Pagu, n. 42, p. 249-274, 2014.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Revista Estudos Feministas, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças. 2 ed. rev. e ampl., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013, p. 73-82.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. JUNQUEIRA, Rogério Dinis (org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 140-157.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... Educação, Sociedade e Culturas, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARSHALL, James Derek Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael Adrian.; BESLEY, Tina. Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy. Alves (orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre Teoria queer. Revista Florestan, ano 1, n. 2, p. 8-25, nov. 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre: Ed UFRGS, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez 1990.

SOARES, Bruno Brulon. Carnaval e carnavalização: algumas considerações sobre ritos e identidades. **Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, nº 9 ago/dez, 2011, p. 127-148.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu, Campinas, 2009, n.33, p. 265-283, 2009.

MINIBIOGRAFIA

Marcos Lopes de Souza (markuslopessouza@gmail.com)



Pós-doutor em Educação pela FAGED/UFJF, doutorado e mestrado em Educação pelo PPGE/UFSCar e licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela FFCLRP/USP. Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié-BA. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades da UESB.

Link para Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2396459642306557>

Anderson Ferrari (aferrari13@globocom)



Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona, Espanha, Doutorado em Educação pela Universidade de Campinas, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e licenciado e bacharel em História pela UERJ. Professor adjunto de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF. Professor permanente do PPGE/UFJF (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Link para Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1349390714783997>